

教職志望の学生による小学校英語ボランティア活動における 振り返り活動

— 振り返り活動の効果について —

吉 田 真 美
相 川 真佐夫

〈Summary〉

The study will explore an effective approach toward teacher training which can produce self-directed teachers. The purpose of this study is twofold: one is to propose an effective reflection system for pre-service teachers by analyzing the problems in the current reflection system after teaching activities; the other is to evaluate how the effect of a new reflection system shows itself in teaching performance. In order to explore an effective way of reflection, the feedback provided by trainees at the reflection session using the original checklist was revisited, and the new checklist was proposed based on insights from the reconsideration. In order to evaluate the effects of the reflection activities on their teaching, pre-service teachers' teaching performance was compared before and after the reflection system was introduced. The analysis of the feedback suggests that there should be some points to be emphasized and which are unique to this particular teaching activity. Those checks should be reflected in the new checklist. The results of comparison of trainees' teaching performance showed improvement on various teaching activities such as designing lesson plans, demonstrating learning tasks, and managing classes. Based on insights, a more effective way of reflection, including development of a checklist for reflection is proposed.

1. 研究の背景

1.1. 内省活動をとりいれた指導の理論的枠組み

Schön (1983, 1987) が専門職を「技術的熟達者 (technical expert)」としてだけではなく、「反省的实践家 (reflective practitioner)」としてとらえるという概念が、医療、法律、経営、看護、福祉などの分野に影響を与えたことから、教育分野においても実践的経験に基づく教師の「反省的思考」(reflection in action) や、「反省的授業」(reflective teaching) に焦点をあてた研究が展開されてきた (Zeichner, 1983, Zeichner & Liston, 1987, Calderhead, 1989)。

Kolb (1984) も、教員養成などの専門領域の学習において、教室で学ぶ理論的な知識をもって実際の授業実践と内省を繰り返すことで有効な実践的知識を身に着けると主張している。Kolb (1984) の考えを受けて、Wallace (1991) などは語学の教員養成においても、対象言語の言語システムや教授法の知識を得るだけではなく、実践者としての自らの経験を分析する研究手

法を身に着けることが実践指導力を高める効果的な方法であると主張している。Kolb（1984）や Wallace（1991）らの研究では、実践後の「振り返り」が具体的な経験を考察の対象となる事実に変換し、さらに知識を生み出す過程となることを示唆している。

語学の教員養成課程においては、教育実践の中に内省的なサイクルを組み込むことで継続的な自己成長の能力の養成が可能とし、Burns（2010）が引用している Kemmis & McTaggart（1998）のアクションモデルに準じて、内省活動の効果が報告されている事例がある（例：横溝・迫田・松崎，2004）。

1.2. 小学校英語活動ボランティアにおける振り返り活動

上記のような理論的背景より、本学の教員養成課程の任意プログラムとしての小学校英語活動ボランティアプロジェクトにおいて、授業実践後の振り返りを込みこんだ。図1はWallace（1991）で提示されている図式に則って本活動の枠組みを示したものである。実践経験を多面的に分析検証することは、実践者としての自らの経験を分析する研究手法を身に付けられる効果的な方法であると考え、本学の教職志望の学生に「実践→振り返り」の循環の場を明示的な形で提供した。

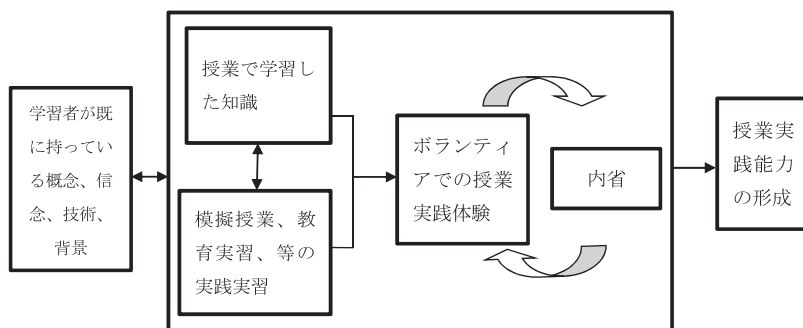


図1：TEFLコースにおける小学校英語活動ボランティアでの学習モデル

1.3. 小学校での英語活動ボランティアプロジェクト

京都外国語大学における小学校での英語活動ボランティアプロジェクトは教職志望の学生が、実際の指導現場で技術や知識を試行するために2009年より開始された（詳細は、吉田・相川2012, 2013 参照）。毎回10名前後の学生のみで構成するチームで英語活動の準備及び指導をしている。

一回の英語活動を実施するにあたり、初回のテーマや活動メンバーの決定のためのミーティングから、指導案や教材・教具の作成、及び実技の練習等で、約1カ月（約20時間～30時間）をかけて準備する。テーマと主な活動は参加学生が主体的に活動の詳細を決定し、指導案の作成や教具の作成も行い、基本的には学生主体で準備を進める。60分の活動を構成する活動内容は以

下の通りである。各活動毎に担当者を複数決定し、担当するパートの指導案を作成し練習を行う。おもな下位活動は以下の通りである。

- (1) 挨拶及びターゲット構文の導入（寸劇や絵本読み聞かせ、等）
- (2) 学習する単語や構文の確認と定着のためのドリル（チャンツや歌）
- (3) タスク 1（理解を深め産出活動の準備のための活動）
- (4) タスク 2（産出活動：実際のコミュニケーションにおいて使う活動）

1.4. 授業実践と実践後の振り返りのサイクル

以下は図 1 の流れに則って現在実施している実践後の振り返り活動の主な手順である。

- (1) 活動準備その 1：テーマ決定後に、ミーティングに教員 A が参加しターゲット構文と単語の選定における助言を数回行う。
- (2) 活動準備その 2：提出された各下位活動の指導案に教員 A が指導法及び用いる英語に関する助言を行う。
- (3) 活動準備その 3：リハーサルにおいて、教員 A が指示や表現の適切さを指摘し、指導案の修正を行う。
- (4) 活動の実施：教員 A はビデオで録画及び、気が付いたことなどメモを取る。
- (5) 活動後その 1：児童に活動に関するアンケートを行う（9 月、10 月、11 月、1 月、2 月のみ）。
- (6) 活動後その 2：活動直後に反省会を開き、参加学生が一人ずつ反省や気が付いたこと、今後の抱負などを語る。実施校の教員や本活動の担当教員は感想を述べ問題点を指摘する（複数回教員 B も加わる）。児童にとったアンケートも回覧する。
- (7) 活動後その 3：活動の数日後、教員 B がビデオを見て、チェックリストを用いて教員 A と授業評価したものを中心に授業の組み立てや実施に関しコメントを与える。必要に応じて動画を再生し学生の気づきを促す。教員が指摘した問題に対して学生が説明したり、コメントを与えたりする。
- (8) 次の活動準備開始：前回指摘されたポイントを念頭におきながら、ターゲット構文とメイン活動を考案する。教員 A もこれまで指摘してきたポイントを意識しながら助言を行うこともある。

振り返り活動が導入されて以来、振り返り活動の方法を改善すべく様々な試みが行われてきた。

2013 年の 5 月～7 月の 4 回の活動は(5)を除いて(6)までの段階で振り返り活動を終了後に行った。英語活動の後には後片付け終了後約 1 時間の反省会を行ってきた。小学校側からは活動の全体的な感想と、小学生を指導するうえでの助言をいただいた。大学の教員側からは英語教育の授業の組み立ておよび実施という面からのフィードバックを口頭で行った。学生らは、活動の感想と反省点を各自一言ずつ述べたが、主な内容は当日の段取りや準備段階での反省点であった。

同年9月より(5)と(7)(8)の段階が加わり、それ以降は2月までの6回は(1)～(8)のサイクルを繰り返した。活動実施後の英語の授業の組み立て方や指導技術などの振り返りを次回に生かすために、活動について振り返る会を実施後数日以内に開催した。Schön (1983) の「実践を省察する場合は、自分が注意する対象を名づけること (naming) とその対象に注意を向けさせる文脈に枠組みを与えること (framing) を重視することが、「振り返り」の対象を明確にし、それに必要な情報を実践から選択して再構成できる」という考え方を受けて、本活動においても、振り返りの対象を名づけ、その対象の文脈に枠組みを与えることを可能にする道具として、授業評価シート(湯川、斉藤、相川、田縁、田尻、杉本、2011；付録1参照)を用いた。教員がDVDまたは本番を見た後、湯川、他(2011)のチェックリストを用いて、口頭にてコメントを行った。また、2014年度5月からは直後の反省会では、あらかじめ振り返りシートを用いて、うまく行ったところ、行かなかったところを学生が記入するというステップが加わった。数日後の振り返り会で用いるチェックリスト湯川、他(2011)を改訂してコメント及び評価を行った(吉田・相川チェックリスト；詳細は次節を参照)。2014年度6月からは、改訂版チェックリストを活動前に配布し、授業計画の段階から何に気を付けるべきか確認しながら準備するように指示した。さらに振り返り会でのコメントや評価はプリントで配布することで、学生に自分たちの実践をDVDで見せながらポイントのみを指摘することができた。表1はこれまでの振り返りの方法をまとめたものである。

表1：振り返りの方法の変遷

月	直後の反省会	振り返り会
2013年度		
5月：	口頭	
6月：	口頭	
7月：	口頭	
9月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
10月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
11月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
12月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
1月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
2月：	口頭	湯川、他(2011)リストを用いてコメント
2014年度		
5月：	口頭及び振り返りシート記入	吉田・相川チェックリストを用いて評価
6月：	口頭及び振り返りシート記入	DVDを見せながら吉田・相川チェックリストで評価
7月：	振り返りシート記入	DVDを見せながら吉田・相川チェックリストで評価

1.5. 研究の目的とデータ収集方法

上記の議論を踏まえて、本稿では、教員を目指す学生が、小学校英語活動ボランティアにおいて、どのような振り返り活動が彼らの指導技術を向上させるうえで有効か、そしてそれによって振り返り活動が実際どのように授業の実施において生かされているかを考察した。振り返り活動をどのように導くべきかを提案するために、湯川、他（2011）で提案されたチェックリストと実際を振り返り活動で言及された内容の不一致を再考し、改善すべく振り返りチェックリストの改訂を提案した。そしてその振り返りの活動によって実際の指導力がどのように変化するかを考察するために、活動のフィールドワークで得られたデータを分析した。最後に今後どのような振り返りの方法を展開すべきかを提案する。

2. 振り返り活動におけるチェックリストの改訂

2.1. 湯川、他（2011）チェックリストの有用性

先述したが、本プロジェクトにおいて、2013年度2月の活動まで振り返りの際に用いた道具は、湯川、他（2011）によるチェックリストである（付録1参照）。実際には、このチェックリストを用い、教員のみがDVDや本番を見て、口頭にてコメントを行うことで、学生の振り返りの一助となることを試みたもので、参加学生が振り返りの道具として直接に用いたというよりは、教員が間に入っているため、学生にとっては間接的に用いたということになる。

湯川、他（2011）で発表された英語活動を観察する際のチェックリストは、平成20-21年、小学校英語教育学会において、英語活動担当教師の授業力向上を目指し、小学校英語教育学会から委託されたプロジェクトチームによって作成されたもので、2011年から必修化された小学校における英語活動を、教員が自己研修する際に、授業のどのような点を『見どころ』として向上を図るよう議論すべきなのかを検討しやすくさせるためのものである。作成の背景には、英語活動を受け持つ担任教師から、英語活動とはどのような点に注意を払って行すべきものなのか、との疑問が起こり、自身の授業を振り返る際に用いるべき授業分析の観点が提示されたものが周囲になかったことがある。「授業分析シート」という名称を付けられたこのチェックリストは全8項目あり、これを用いて授業診断を試みるように意図され作成されたものである。妥当性や信頼性を検討しながら幾度かの修正が施され、「授業分析シート version4.1.2」が最新版であり、その後の改訂がなされていない。

湯川、他（2011）を、京都外国語大学における小学校での英語活動ボランティアプロジェクトにて、吉田・相川が使用してきた際、いくつかの点で指摘すべきにも関わらず、該当する項目がない事項が生じてきた。例えば、活動の順序、ゲームにおけるルールの説明方法、個人やグループ活動での教師の対応などが挙げられる。これが生じる原因としては、通常の学校課程で行う英語活動と、本ボランティア活動において行う英語活動との間に物理的な相違が多々見られることが考えられる。例えば、通常であれば週1回で基本的に担任教員が1名で行うが、ボランティア

活動は月1回であり、5名以上（多くて10名程度）の学生が自分の役割を担当する。月に1回、60分の活動であるため、言語活動や言語材料を連続させることが難しく、一回限りの授業となりがちである。また、英語活動ができる空間も、1教室にとどまらず、体育館や学校全体を使用することもできる。さらに、参加児童は希望者であり、学年は単一ではない。授業の構成として、全体で行う活動は同じであるが、グループワークを行う際に、1グループに1～2名の教員（学生）がファシリテーターとして務めることができる。

2.2. チェックリスト（暫定版）の提案

このような背景から、2014年度は、湯川、他（2011）による「授業分析シート」を参考にしつつ、本プロジェクト用に改訂した吉田・相川チェックリスト（表2参照）を作成し、それに基づいてコメント及び評価を行った。なお、湯川、他（2011）でも指摘しているが、「授業分析シート」には、授業のねらいとしたことが達成できたかどうかという点は、当然必然的な項目としながらも、児童の様子が左右されるため、ビデオ映像で振り返ることを前提としたものなので、観点項目として入れてない。そこで、吉田・相川チェックリストには、実際に英語活動を見ることもあるので、児童の反応も含めている。本チェックリストは2014年度5月からの直後の反省会から、あらかじめ振り返りシートを用いて、うまく行ったところ、行かなかったところをこのシートによって観察し、振り返りの道具として利用した。なお、表2で示したチェックリストは、暫定版としてのもので、今後改訂を施す予定である。

表2：吉田・相川によるチェックリスト（暫定版）

1. 目標設定	この授業で「〇〇ができるようになる」と言える目標が立てられているか？ （構文や単語中心でなく「～が説明できるようになる」のようにコミュニケーション機能が中心となっているか。
2. 活動の 組み立て方	導入後の練習活動が適切な順序になっているか。
	(a) 易⇒難
	(b) 大勢⇒グループ⇒個人、またはペアや小グループでの個人
	(c) ターゲット構文を聞いて反応する活動⇒ターゲット構文を実際言えるか試す活動
	(d) 限られた選択肢⇒自分の身の回りのことなど自由度のある自己表現
	児童同士の会話が成立させられるものだったか
	前回（または過去のレッスン）との関連性を持たせているか。
	適切な手順で十分な量の練習だったか。

3. 言語材料	自然な英語表現か。実際に使う表現か。
	2者以上でのコミュニケーションが成立するやりとりになっているか。
	まとまった会話のセットになっているか。唐突に始まったり、中途半端に終わっていないか。
4. 実施に際して	ice-breaking (warm-up) があるか。
	最初に今日はどんなことをするか伝えてあるか。
	児童に話を聞かせる時、一方通行になってないか。児童を巻き込んだり、反応させたりし、インタラクションが取れているか。
	ルールなどは説明でなく、実際児童が取り組む活動に近い形でのデモンストレーションになっているか。
	最後に今日は何を学んだか振り返る場面があるか。
	クラスルーム英語を、教師も児童も使う場面が最大限用意されていたか。
	(児童) ターゲット構文以外にルーティンとして使える英語を使わせる場面があるか。
	(教師) How many? Let's count! など、どの活動にも共通の指示表現があったか。
	(児童) 教師の言ったことに反応する仕方を教えているか。
	(教師) 指導案で自分の言うセリフを書きチェックをしてもらったか、覚えたか。
	(教師) 個人プレーやグループ活動で教師が用いるセリフを担当者は提示したか。
5. 児童の反応	児童はターゲットとなる表現をよく理解し、適切な場面で使用できていたか。
	全員が自発的に発言していたか。
6. クラス管理	指示を聞かせる場面で適切に児童の注意を集めたか。
	その他、次の活動に移るための適切な配慮ができたか。
7. 教師同士やりとり	お互いのサポートがスムーズに行えたか。

3. 振り返り活動が指導実践に与えた影響の考察

3.1. 英語活動の観察記録による比較

本調査では、英語活動ボランティアにおける実践後の振り返り活動が英語活動ボランティアの授業実践に与える影響を考察するために、振り返り活動が開始される前の授業実践と振り返り活動を8回行った後の授業実践を質的に分析し比較した。

3.2. データ収集方法

2013年7月8日(土)と2014年7月5日(土)の10:00~11:00の時間帯に、上高野小学校の体育館にて英語活動を実施した。

英語活動に参加した小学生は、2013年度土曜学習に登録しているうちの20名前後の5, 6年

生であり、2014年度は4年生が半数を占める25名であった。2013年度に4, 5年生であった数名のみ2014年度に6年生として再度登録しており、それ以外は全く新しいメンバーが参加した(両年度の活動内容の詳細は付録2を参照)。

英語活動に指導者として参加した大学生は2013年度が11名、2014年度が14名であり、内訳は以下の通りである。このうち4名は両年度にまたがり参加した(2014年度の3年生の男子2名、女子1名及び2年生の女子1名)。

2013年度の参加者の内訳：

4年生(男子1名、女子3名)
3年生(女子2名)
2年生(男子3名、女子1名)
1年生(女子1名)

2014年度の参加者内訳：

3年生(男子5名、女子4名)
2年生(男子2名、女子3名)

活動の学習目標と流れは以下の通りである。

2013年7月8日の活動内容

学習目標：“What’s your wish?”と尋ねられたら“I wish to be ～.”を用いて就きたい職業を言えるようになる。

主な活動の流れ：

導入：ターゲット構文を使った寸劇

ドリル：キラキラ星の替え歌でターゲット構文を口慣らし

タスク1：絵カードにある職業を使って希望の職種を言う練習

タスク2 天の川リレー：織姫(女子)と彦星(男子)チームから一名ずつ出てペアを作り二人三脚で進み、最後にカードに書かれた職業を使って「～になりたい」と伝える構文で答えたらゴールイン

締めくくり：自分のなりたい職業を書いて構文を英語で神様に言い伝えられたら短冊を笹につける。

2014年7月5日の活動内容

学習目標：“What do you want to be?” “I want to be a ～.”を使ってなりたい職業をお互い聞き合い、答えられる。

活動の流れ：

導入：寸劇でターゲットとなる会話表現を導入

ドリル：キラキラ星の替え歌でターゲット構文を口慣らし

タスク1：小さいグループと最後はペアで“What do you want to be?”とお互い聞き合って、答える側がめくったカードに出た職業を“I want to be a ～.”を使って答える練習

タスク 2：自分のなりたい職業を短冊に書いた後、3 人にターゲット構文を用いてなりたい職業をインタビューし、短冊に聞いた相手の名前と夢をメモする。

締めくくり：神様のところで再度なりたい職業を言えれば、集めた情報もメモした短冊を笹につける。

3.3. 分析方法

観察時のフィールドノートや撮影した DVD 等の資料を基に筆記記録に変換したデータを戈木クレイグヒル（2013）や木下（2007）などを参考にグラウンディッドセオリーアプローチを用いて、参加学生や児童の言動を切片化し（オープンコーディング）、切片化されたデータに概念名をつけ（軸足コードの抽出）、複数の概念をまとめる上位カテゴリーを生成した。分析手順の詳細は以下の通りである。1）切片化：筆記記録から大学生と児童の活動のまとまりごとに切片化した。セリフの場合は言葉自体がもっている意味よりも対象者が言葉によって行っている行為としてみなした。2）コード化：切片化したデータに対しその内容を表すのに適切だと思われる短いコード名をつけた。3）カテゴリー化：コード化されたデータ動詞を比較し、内容の類似しているものを集めた。4）さらに一方の活動にしか見られなかったコードや、両活動に共通してみられるコードであってもそこに含まれる切片化した内容が異なる点を比較した。

3.4. 結果と考察

3.4.1. 共通カテゴリーと一方の活動にのみ見られたカテゴリー

筆記記録で得られたデータは全部で 385 個に切片化された。そしてコード名をつけていくと 36 種類のコード名が抽出された。さらにそれらのコードを概念毎にまとめると最終的に 6 種類のカテゴリーにまとめられた。以下は、データから抽出された全てのコードとカテゴリーを表にしたものである（表 3）。各活動でのコード名がつけられた切片化の数を（ ）に示す。

表 3：生成されたカテゴリー・軸足コード

カテゴリー	コ ー ド	2013 年度	2014 年度
授業運営活動	あいさつ	(2)	(3)
	扱うテーマを紹介する	(1)	(1)
	学習目標を提示する	(0)	(1)
	登場	(4)	(9)
	次の活動を招く	(9)	(5)
	結果発表する	(2)	(0)
児童への働きかけ	問いかけ	(5)	(13)
	繰り返す前にモデル提示	(9)	(48)
	繰り返させる	(11)	(48)

	デモとして英語のやりとりを聞かせる	(13)	(17)
	デモとして動作をやってみせる	(16)	(6)
	ルールなどを説明	(19)	(8)
	児童への動作の指示	(9)	(19)
支援活動	指示の徹底のための支援	(38)	(30)
	グループ分けをする	(3)	(3)
	児童の注意を集める	(6)	(5)
	全体へのフィードバック	(0)	(1)
準備及び補助活動	盛り上げる	(3)	(16)
	活動のサポート	(9)	(2)
	準備する	(16)	(0)
	段取りの相談	(11)	(0)
	仲間の様子を見守る	(1)	(0)
	内輪受けする	(2)	(0)
	教具などの事前準備状況	(0)	(4)
小グループでの指導	説明	(0)	(1)
	デモをする	(0)	(1)
	英語で指示を出す	(1)	(2)
	児童と英語のやりとりをする	(2)	(4)
	スムーズな活動のためのサポート	(1)	(6)
	児童に言わせるための支援をする	(3)	(6)
	褒める	(1)	(6)
	報酬を渡す（シールや判子）	(1)	(1)
児童の反応	聞く、見る	(3)	(3)
	英語で質問する	(0)	(3)
	英語で問いかけに対して答える	(2)	(6)
	リピートする	(34)	(52)
	その他の活動 待つ	(6) (12)	(9) (9)

【授業運営活動】というカテゴリにおいて、2013年度では活動の開始時にその日に扱うテーマの紹介はできているが、2014年度の活動のみに「コード：学習目標を提示する」が見られた。表2のチェックリスト1：目標設定が示すように、活動後に何ができるようになっていくかを児童に伝え活動終了時にそれを児童とともに振り返ることで達成感を与えることができることを、振り返り会で何度も課題として指摘してきたためと考えられる。

次に【小さいグループでの指導】というカテゴリにおいては「コード：説明」「コード：デモをする」「コード：英語で指示を出す」などが2014年度のみに見られたのは、歌で構文を口慣らしした後、最後の産出活動（ターゲット構文を用いてコミュニケーションをとる）に入る前に、小さなグループでカードを用いて徹底的に言う練習をしたのに対して、2013年度はドリルとし

て歌で構文を口慣らしした直後に産出活動に移ったため、そのようなカテゴリーが見られなかったと考えられる。これはチェックリスト2：活動の組み立て方〈(b) 大勢⇒グループ⇒個人、またはペアや小グループでの個人〉や〈(c) ターゲット構文を聞いて反応する活動⇒ターゲット構文を实际言えるか試す活動〉が示すように、個人レベルで行う産出活動に移る前に、小グループ等で理解を深めたり、条件に合わせて表現が使えるようになるための予備練習をすることの重要性を度々指摘してきたためと考えられる。

最後に、カテゴリー【準備及び補助活動】において、2013年度のみ「段取りの相談」「仲間が指導実践をしているところを見守る」「仲間の言動を笑う」「照れ笑いする」などのコードが見られたが、2014年度には見られなかった。2014年度の方が、参加人数が多いにもかかわらず、常に自分は今どう動くべきかを把握し、段取りの相談をその場ですることを表すコードや、「仲間の指導実践を見守る」というコードも見られなかった。これは、チェックリスト4：実施に際して〈(教師) 指導案で自分の言うセリフを書き出しチェックを受けたり覚えたりしたか〉〈(教師) 個人プレーやグループ活動で教師が用いるセリフを担当者は提示したか〉で何度も指摘してきたように、児童の前に立つて行う指導だけでなく小グループで練習を行う際の指導案も作成し、リハーサルに臨むことの必要性を振り返り会でも指摘してきたこともあるが、毎回の経験から自ら実感してその重要性に気づき、改善を試みたと考えられる。

次節は、同じコード名の項目があっても切片化されたデータ内容が活動間で著しく異なるコードの具体的なローデータに基づき、振り返り活動が与えた可能性のある要因について考察していく。

3.4.2. 共通コードに見られた切片化データの違い

本節では、両活動に同じコード名がつけられたが、コードを構成する切片化データの件数や内容が著しく異なるものに注目し、振り返り活動の影響を考察する。

1) 学習到達度のチェック

2013年度の「コード：挨拶する」では『挨拶する』『自己紹介する』などのデータは見られたが、2014年度でのみ「コード：挨拶する」の中で『学習目標を示す』がみられたり、同じく「コード：次の活動を招く」で『Let's review 復習をすることを宣言する』が見られるのは、振り返り会や、チェックリスト4：実施に際して〈「児童には説明より実際動いてデモンストレーションをするように」と振り返り会で度々示したアドバイス〉を通して何度も「到達目標を提示したか」「学習目標が達成されたか確認したか、させたか？」ということの評価および指摘してきたためと考えられる。

2) クラスルーム英語の利用について

2013年度と比べると2014年度は「コード：次の活動を招く」の『前の活動を楽しんだか尋ね

る』や「コード：褒める」のバリエーションが豊富になっていた。また「コード：児童に問いかける」は両活動間で件数にかなり差がみられる。2013 年度では 5 種類（13 件）であったのが、2014 年度で 13 種類あり、30 件数の切片化データにこのコード名がつけられた。内容も 2013 年度は “Do you understand?” “What’s ~?” “OK?” などの英語のセリフしか見られなかったが、2014 年度は 2013 年度に見られた表現に加えて “Did you understand the rule?” “Did you enjoy?” “Did you write your name?” “Do you know florist?” “Any volunteer?” などの英語にセリフが見られた。また「コード：動作の指示をする」が 2013 年度が 9 件見られたのに対して 2014 年度は 19 件と多く、さらに 2014 年度はそのほとんどが英語のセリフであった。これらはチェックリスト 4：実施に際して〈クラスルーム英語を、教師も児童も使う場面が最大限用意されていたか〉にあるように毎回振り返りの会で評価され、改善の必要性を指摘されるポイントであったため、向上を試みたためと考えられる。

3) 児童を巻き込むことについて

「コード：児童に問いかける」が 2014 年度に多く見られたもう一つの理由は、前に立って話す時は『児童に参加させる』というデータが多かった。これはチェックリスト 4 の〈児童に話を聞かせる、一方通行になってないか。児童を巻き込んだり反応させたりし、インタラクションがとれているか。(表 2)〉で毎回の評価および指摘があったため、改善を試みたためと思われる。また 2014 年度には導入の際の寸劇の前後に絵などを用いてその日の扱うテーマを考えさせたり、キーワードを説明して劇が分かりやすいようにしたりする試みがなされているのも、常に『児童に参加させたり巻き込む』を意識しているためと考えられる。

「コード：デモとして英語のやりとりを聞かせる」は活動間では件数には大差はないが、2014 年度の方が 2013 年度は『ジェスチャー付きでデモをする』や『絵を指し示しながらデモをする』は見られたものの、2014 年度では『皆の方を向いてセリフを言う』が見られた。これもチェックリスト 4 の〈児童に話を聞かせる、一方通行になってないか。活動間で〉を意識した結果、デモンストレーションとして見せる会話のやりとりもメンバー同士で行うのではなく児童も巻き込む形で展開しようとした結果と考えられる。また 2013 年度には見られなかった『児童からボランティアとして募りデモンストレーションをする』が 2014 年度には見られたことも、同じくチェックリスト 4 の〈児童に話を聞かせる、一方通行になってないか。(表 2 参照)〉を意識したためだと考えられる。2014 年で『デモメンバーに “Ask your partner” と指示している』が見られるのは、児童には「説明ではなく TPR¹⁾ で理解させるように」という振り返り会で度々示したアドバイスが実現されていると考えられる。

「コード：デモとして動作をやってみせる」が 2014 年度が圧倒的に多かった一方で、「コード：ルールなどの説明をする」が 2013 年度が多かったのは、「児童には説明より実際動いてデモンストレーションをするように」と振り返り会で度々指摘してきたことや、チェックリスト 4：実施に際して〈ルールなどは説明でなく、実際児童が取り組む活動に近い形でのデモンストレー

ションになっているか（表2））で評価してきたことが反映されていると考えられる。

4) 難易度の適切性

「コード：指示を徹底させるための工夫」が2014年度ではかなり多くみられた（30件）。これは2014年度が、小さいグループで聞き合う、ペアで聞き合う、相手の情報を書くなど、様々な活動形式を取り入れていることが原因の一つと考えられる。これはチェックリスト2：活動の組み立て方〈大勢⇒グループ⇒個人、またはペアや小グループでの個人（表2）〉で何度も指摘してきたことも関係するであろう。また『耳に手をあてて児童が言う番であることを知らせる』『手を広げて児童が次は歌う番であることを示す』などジェスチャーを使って児童が英語を話すのを促す方略を見つけたことを示している。これはチェックリスト2：活動の組み立て方〈大勢⇒グループ⇒個人、またはペアや小グループでの個人〉にあるように、産出活動に入る前に小さいグループで徹底的に練習するというアドバイスや指摘が影響した結果と思われる。また小さいグループ内での「コード：児童に言わせるための支援をする」が2014年度は『歌ってフレーズを思い出させる』等、豊富な方略が見られたことにも同じことが言えると考えられる。

5) 題材の適切性について

2013年度は見られなかった「小さいグループの活動」での「コード：児童が英語で問かけ」が、2014年度でのみ見られたのは、疑問文に答えられることを学習目標にした2013年度と異なり2014年度は会話のやりとりを児童同士でできることを目指したためである。そのために何度も2014年度では小さいグループでもカードを用いて練習したことも児童が英語で問かけをする場面を増やした原因と考えられる。この点もチェックリストで毎回「児童もやってみたいと思う役目をさせているか」「完結した会話表現を学習目標にしているか」という項目にあるように、振り返り会でよく指摘してきたことであった。

5. 結 語

本研究では、教職志望の学生の指導実践力に、小学校英語活動ボランティアにおける実践後の振り返り活動がどのように影響を与えたか、そしてどのように適切に振り返り活動を行うかを考察した。そこで、まず、振り返りの手順に用いる道具としての既存のチェックリストを再考した。湯川、他（2011）のチェックリストは基本的な観点を含んでいるが、対象とする英語活動によっては、その観点以外の点で指摘すべきところがあり、チェックリストで汎用しきれない点があることが問題点としてあげられた。本プロジェクトに合った修正版を再構築することで、それを用いて振り返りを行うことが必要であると判断された。観察記録の比較からは、授業評価のポイントを示したチェックリストなどでの評価をしながら、指導実践後の振り返り活動を継続的に行うことは、指導実践に大きく影響することが分かった。毎回同じ項目で評価をすることで、自ら批

判的に授業計画や指導実践技術を評価する能力が身に付き、指摘される弱点を克服しようと努めたためと考えられる。

本研究では、Plan, Action, Observe, Reflect というアクションリサーチのスパイラルの動きが継続的に実践されることで、実践と観察・検証・分析に続く内省を通して指導実践上における問題点の解決や課題における向上を目指す動きが可能であることが示唆された。最終段階での改善策の提示は卒業後、英語教員として実際の現場に出てからの課題ともなり、アクションリサーチのスパイラルが現場に出てからの教員実務経験中に続き、各自の実践が常に検証の対象となると考えられる。

振り返り活動への取組みは、始まったところなので試行錯誤の段階である。今後は参加学生の個々の問題を明らかにし、段階別のどのような振り返りが行われているかを分析する必要がある。振り返り活動で取り上げられる課題は、教授活動を続ける限り継続する課題であると考え、向上を目指す姿勢を現場に立つ前に身に着けるということは、多面的な視野を持つ自己成長型の教師を養成することにつながると考える。一般化を図ることを目的としていないアクションリサーチではあるが、今後は量的及び質的研究方法の様々な面を活用することでより問題点の把握や改善点の発見及び変化の評価が可能になるであろう。教員養成の一つのモデルを示すべく、内省的かつ自己成長型の教員養成に関する研究と実践を継続していきたい。

註

- 1) TPR: Total Physical Response (全身反応教授法)。1960年に心理学者James Asherが、幼児の母国語習得過程をモデルに、学習者が命令を聞いて全身で反応することで目標言語を習得させる外国語教授法として提唱。

参考文献

- Burns, A. (2010) *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Routledge, New York
- Calderhead, J. (1989). "Reflective teaching and teacher education". *Teaching & Teacher Education*, 5 (1). 43-51.
- 石上浩美他 (2012) 「教員志望大学生の体験による学び」『大阪教育大学紀要 第IV部門 教育科学』 61 (1), 117-130.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988) *The Action Research Planner*. Geelong: Deakin University Press.
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』 弘文堂 東京
- Kolb D. (1984) A. *Experiential learning: experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall
- Liu Y. & Fisher L. (2006) "The development patterns of modern foreign language student teachers' conceptions of self and their explanations about change: three cases", *Teacher Development Vol. 10-3*.
- 戈木クレイグヒル滋子 (2013) 『質的研究法ゼミナール 第2版: グラウンデッド・セオリー・ア

- ブローチを学ぶ』医学書院 東京
- Schön D. A. (1983) *The reflective practitioner: How professional think in action*. N.Y. Basic Books.
- Schön D. A. (1987) *Educating reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wallace, M. J. (1991) *Training Foreign Language Teachers: A reflective approach*. Glasgow. Cambridge University Press.
- 横溝紳一郎, 迫田久美子, 松崎寛 (2004) 「日本語教育実習におけるアクションリサーチの役割」 *JALT Journal, Volume 26* (2), 207-222.
- 吉田真美, 相川真佐夫 (2012) 「英語教員養成プログラムを補う実地型活動に関する事例報告：小学校英語活動ボランティアと台湾英語教育研修について」『京都外国語大学研究論叢』79号, 49-71.
- 吉田真美, 相川真佐夫 (2013) 「課外プロジェクトとしての小学校英語指導について：参加児童の評価および参加学生の変化について」『京都外国語大学研究論叢』81号, 35-52.
- 湯川笑子, 斉藤栄二, 相川真佐夫, 田縁真弓, 田尻利恵子, 杉本義美 (2011) 『小学校英語授業力アップにつながる校内研修のために：「小学校英語活動授業分析シート」と活用マニュアル』平成 20-22 年度科学研究費補助金基盤 (B) 「評価結果に基づき小・中学教師とともに開発する「英語授業・教材・指導法」資料
- Zeichner, K. M. (1983) “Alternative paradigms of teacher education” *Journal of Teacher Education*, 34 (3). 3-9.
- Zeichner, K. M. & Liston, D. P. (1987) “Teaching student teachers to reflect” *Harvard Educational Review*, 57. 23-48.

付録1：湯川，他（2011）の「授業分析シート」

1. 指導目標の設定（適切な指導目標が設定されているかどうか）
2. アクティビティの選択（指導目標の達成のために，児童にふさわしく効率がよい活動が選択されているかどうか）
3. アクティビティの人数設定（個々の活動のねらいや内容に合致した適切な人数（一斉，グループ，ペア，個人など）が設定されているかどうか）
4. アクティビティの時間配分（各活動に適切な時間が配分されているかどうか）
5. 言語材料の選択（言語材料（単語，表現）が，内容や量において適切に選択されているかどうか）
6. 教具の選択と使い方（教具（CD，DVD，電子ボード，カード，ワークシートなど）が適切に選択されており，効果的に使用されているかどうか）
7. クラスルームイングリッシュの使用（“Stand up.” “Sit down.” など，指示のための英語が適切に使用されているかどうか）
8. インプットの量と質（コミュニケーションを意図した英語が豊富に提供されているかどうか）

付録2：2013 年度，2014 年度 活動内容

2013 年度

<u>月</u>	<u>テーマ</u>	<u>ターゲット構文</u>
5 月：	ミッキーの仲間について話してみよう	He is Mickey. He is cool!
6 月：	理科実験（スライム作り）を英語で！	Put water in the cup. Mix it together.
7 月：	七夕，願いを叶えて！	I wish to be an astronaut.
9 月：	人間すごろく	Can you play Kendama? Yes, I can.
10 月：	お化け病院	What's the matter? I have headache.
11 月：	獲物はどこだ？	Where is an apple? It's under the table?
12 月：	クリスマスの買い物	May I help you? I'd like a candy cane.
1 月：	英語鬼ごっこ	What am I doing? You are reading!
2 月：	獲物をキャッチ	I set a trap. I get a mouse.

2014 年度

5 月：	他己紹介をしよう	He is Masahiro. He likes ～.
6 月：	夏祭りにいこう！	May I help you? I'd like a cotton candy.
7 月：	七夕に将来の夢を願おう！	What do you want to be? I want to be a ～.
10 月：	ハロウィンアイテムをそろえよう	“What are you looking for?” “I'm looking for ～. I want to be a witch.”
11 月：	外国人に道案内をしよう	Where's the post office? OK. I'll show you. Go straight. Turn right.
12 月：	クリスマスカード作りの買い物	What do you want? I want a doll. How many dolls do you want? I want two dolls.
1 月：	借り物競争	Do you have an eraser? Yes, I do. Can I borrow the eraser? Here you are.
2 月：	Can you do this?	Can you do this? Yes I can do it.

